

Требования к личности педагога, работающего в условиях пенитенциарной системы*

Н.В. Егорова

Вопросы, связанные с деятельностью педагога общеобразовательного учреждения пенитенциарной системы, находятся на периферии педагогической науки. Вместе с тем ему приходится работать в сложных и противоречивых условиях. Следствием этого является обострение кадровой проблемы: работающие педагоги стареют, а вновь пришедшие не хотят задерживаться. Причина – отсутствие необходимых знаний для работы с особым контингентом обучающихся и возможности самореализоваться в профессии, получить общественное признание.

Кризис традиционной системы педагогического образования, ориентированной на подготовку специалистов-предметников, которые, по сути, передают основы научных знаний, особенно осущитим при обучении специфического контингента – осужденных. Система профессионального образования не готовит специалистов к работе с данной категорией обучающихся. Когнитивные (знаниевые) составляющие профессиональной культуры педагога общеобразовательного учреждения пенитенциарной системы и учителя обычной школы существенно отличаются. Предметная специализация не обеспечивает готовность к реальному педагогическому взаимодействию. Так, в условиях пенитенциарной системы востребованы знания норм уголовно-исполнительного законодатель-

ства, в том числе нормативно-правового регулирования процесса образования осужденных, теории и практики обучения взрослых, пенитенциарной психологии, социальной психологии образования.

Существенные различия между педагогами пенитенциарной системы и педагогами массовых школ выявлены по уровню активности их развития. Это касается таких показателей, как содержание индивидуального образовательного запроса, направленность, включенность педагога в образовательный процесс и самостоятельность в создании своей образовательной программы. Косвенным показателем образовательной активности является удовлетворенность условиями и результатами своего труда. У 63% педагогов пенитенциарной системы отсутствует сложившаяся система саморазвития. Очень низок показатель рефлексии своей деятельности: только 37% педагогов пенитенциарной системы ищут обратную связь для самопознания и самооценки, возникающие препятствия не стимулируют активность 59,3% педагогов, не желают продвижения по службе 51,9%.

Исследование степени включенности учителя в профессию позволило выявить **типичные педагогические деформации личности**, определить их отличие именно для педагогов пенитенциарной системы. Так, для них характерно искажение результатов по шкале «мотивация одобрения» (47%), что превышает соответствующий уровень у педагогов массовых школ почти в 2 раза. Чем выше итоговый показатель по шкале «мотивация одобрения», тем выше готовность человека представить себя перед другими полностью соответствующим социальным нормам. Низкие показатели могут свидетельствовать как о неприятии традиционных норм, так и об излишней требовательности к себе.

* Тема диссертации «Психолого-педагогическое сопровождение педагога общеобразовательного учреждения пенитенциарной системы». Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент АПК и ППРО О.В. Чиндилова.

Важным компонентом образовательной деятельности является педагогическое общение. Для педагога общение – не просто вид жизнедеятельности, но и вид профессиональной педагогической деятельности. Педагогическому общению присущи информативная, нравственно-этическая насыщенность, эмоциональная убедительность. Оно предполагает глубокое овладение предметом общения, прочное знание ценностей ориентаций, разнообразие способов выражения своей позиции. Результат – профессиональное мастерство и педагогическое творчество [5, с. 56]. Однако к педагогическому общению готов далеко не каждый педагог. Многие не умеют наладить контакт с обучающимися, не понимают их внутреннюю психологическую позицию, не способны выстраивать отношения и перестраивать их в зависимости от конкретной ситуации, с трудом управляют собственным психологическим состоянием.

Вместе с тем от педагогов пенитенциарной системы требуется серьезное внимание к характеру взаимоотношений в среде осужденных. Обучающийся усваивает не только материал урока и те социальные правила, которые декларируются педагогом в процессе обучения и воспитания. Он обогащает свой социальный опыт за счет того, что с точки зрения педагога может показаться сопутствующим, случайным: идет присвоение реально испытываемого или наблюдаемого социального взаимодействия обучающихся как между собой, так и внутри социальной группы. Этот опыт может быть как позитивным, то есть совпадать с целями воспитания, так и негативным – противоречащим поставленным целям. В учреждениях пенитенциарной системы прямые и косвенные десоциализирующие факторы среды препятствуют «запуску» ведущих психологических механизмов развития личности обучающихся. Профилактические меры, основанные только на системе внешней регуляции поведения (принуждение, ограничение, запреты), направ-

ленные на подавление внутренней активности личности, порождают различные формы протеста в виде агрессии и нигилизма. От педагога зависит благоприятное взаимодействие участников образовательно-воспитательной деятельности и результаты развития личности обучающегося. Главным фактором, который стимулирует процесс развития обучающегося, является его эмоциональная стабильность.

Сложность возникающих вопросов обусловлена прежде всего тем, что работа педагога в образовательном учреждении пенитенциарной системы не всегда проходит в непосредственном взаимодействии и общении с коллегами. Однако развитие профессионализма невозможно без коммуникации с коллегами других общеобразовательных учреждений пенитенциарной системы.

Педагоги редко оценивают характер своей работы с осужденными как творческий, приносящий удовлетворение. Преобладают такие оценки, как «сложная», «трудная», «неблагоустроенная», «конфликтная», «утомительная». Процесс педагогической деятельности в условиях пенитенциарной системы настолько сложен, что активное и компетентное участие в нем требует от педагога особых нервно-психических затрат. Если в массовой школе идет пропедевтика ситуаций, в которых обучающийся может быть травмирован педагогом, то в условиях пенитенциарной системы педагог может быть травмирован обучающимся.

При отсутствии мер компенсирующего характера не удивляет снижение у сотрудников работоспособности, стрессоустойчивости, появление апатии, тревожности. Исследования показали, что более 40% педагогов пенитенциарной системы имеют высокий уровень тревожности, 37% – средний с тенденцией к высокому. Уровень тревожности является одним из показателей дееспособности коллектива, поскольку состояние отдельной личности влияет на весь коллектив. Недостаток профессионализма способ-

ствуется не только усилению тревожности, но и развитию подозрительности, недоверия. Уровень тревожности связан также с количеством, качеством и способом передачи управленческой информации. Информационный вакуум, использование системы дозированной выдачи информации, пренебрежительное отношение к доведению до сведения коллектива основных правил функционирования и деятельности, требований и стимулов приводят также к повышению уровня тревожности. Профессиональная деятельность педагогов общеобразовательных учреждений пенитенциарной системы сопряжена с экстремальностью и постоянным риском. Работа в таких условиях не может не привести к стойкой эмоциональной напряженности, профессиональным заболеваниям стрессового происхождения. «Среда, в которой находится специалист пенитенциарной системы, оказывает существенное деформирующее влияние на его личность. Профессиональная деформация личности педагога общеобразовательного учреждения пенитенциарной системы может выражаться в проявлении равнодушия, безразличия, утрате чувствительности к человеческой беде, грубости, властности, самодовольстве, завышенной самооценке, утрате профессиональной бдительности, неверии в социальную справедливость» [3, с. 13].

Следовательно, к традиционным уровням деформированности личности профессиональной деятельностью, приведенным ниже, для педагогов пенитенциарной системы следует добавить еще один, возникающий за счет специфических особенностей закрытой и педагогически неблагоприятной среды окружения.

1. **Общепедагогические** (профессиональные) деформации характеризуют сходные изменения личности у всех лиц, занимающихся педагогической деятельностью. Эти особенности обусловлены спецификой пространства, в котором существует личность педагога, и особенностями объекта воз-

действия, который обладает существенной активностью. Педагог, используя свою личность как инструмент влияния на обучающегося, прибегает к более простым и эффективным приемам, известным как авторитарный стиль руководства. В результате в его личности появляются такие черты, как назидательность, завышенная самооценка, излишняя самоуверенность, догматичность взглядов, отсутствие гибкости и др.

2. **Типологические деформации**, вызванные особенностями в структуре личности: излишняя общительность (говорливость, сокращение дистанции с партнером); слишком большая активность (вторжение в личную жизнь, стремление научить «жить правильно»); чрезмерное философствование, мудрствование.

3. **Специфические, или предметные, деформации** обусловлены спецификой преподаваемого предмета.

4. **Индивидуальные деформации** связаны с личностной направленностью педагога, которая может быть вне его профессиональной деятельности [7, с. 35–37].

5. **Деформации**, приобретаемые в результате работы в закрытом и педагогически неблагоприятном окружении (адаптивные), наиболее существенны для педагогов, работающих в специальных образовательных учреждениях.

Таким образом, педагог, работающий в условиях уголовно-исполнительной системы, должен обладать специфическими для данной системы качествами: интеллектуально-креативными (критичность, быстрота мышления, сообразительность, гибкость, прогностичность); морально-мотивационными (профессиональная честь, соблюдение законности и правопорядка, принципиальность, гуманность, справедливость); эмоционально-волевыми (целеустремленность, упорство, выдержка, самообладание, уверенность); коммуникативно-поведенческими (эмпатия, установка на сотрудничество, гибкость поведения,

владение приемами психолого-педагогического воздействия, коммуникативность) [4, с. 15].

Литература

1. *Алферов Ю.А.* Пенитенциарная социология: аудиовизуальная диагностика (табуировки, жаргон, жесты): Уч. пос.: В 2-х ч. – Домодедово: РИПК МВД РФ, 1994.

2. *Андреев Н.А. и др.* Ресоциализация осужденных в пенитенциарных учреждениях ФРГ (социально-психологический аспект): Уч.-мет. пос. – М.: Права человека, 2001.

3. *Еремеев О.И.* Развитие правовой культуры специалиста пенитенциарной системы в процессе повышения квалификации: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Вел. Новгород, 2004.

4. *Ковтуненко Л.В.* Педагогические условия профессионально-педагогического становления сотрудников службы исполнения наказаний в ведомственном образова-

тельном учреждении: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – 2006.

5. *Лобанова Н.Н., Косарев В.В., Крючков А.П.* Профессиональная компетентность педагога. – Самара; СПб., 1997.

6. *Мудрик А.В.* Учитель: мастерство и вдохновение. – М.: Просвещение, 1986.

7. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога: Уч. пос.: В 2-х кн. – 3-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.

8. *Савостьянов А.И.* Психическое здоровье школьника: Уч.-практ. пос. – М.: Пед. об-во России, 2006.

Наталья Валентиновна Егорова – аспирант АПК и ППРО, г. Москва.